

Monatshefte für deutschen Unterricht

Formerly Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik

A Journal Devoted to the Teaching of German in the
Schools and Colleges of America.

VOLUME XX

JANUARY 1928

NUMBER 1

An die Lehrer des Deutschen an den amerikanischen Schulen und Universitäten.

„Wir sehen mutvoll in die Zukunft, und unser Abschiedsgruß an unsere Freunde sei darum ein hoffnungsvolles Auf Wiedersehen!“ Dies waren die Worte, mit denen wir vor neun Jahren—es war auch im Monat Dezember—von den Lesern der „Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik“ Abschied nahmen. So wie die Verhältnisse damals lagen, hätte man wohl kaum hoffen können, daß eine Wiederbelebung einer dem deutschen Sprachunterrichte gewidmeten Monatsschrift so bald würde erfolgen können. Heute glauben wir uns zu solch einem Schritte berechtigt. Denn wenn auch die Lage bei weitem noch nicht so geworden ist, wie wir sie im Interesse unserer Sache erwünschen möchten, so befinden wir uns doch in aufwärtsteigender Bewegung, und allorten ist frisches Leben bemerkbar.

So treten wir denn heute mit dem ersten Hefte der

Monatshefte für deutschen Unterricht

vor die Öffentlichkeit und erbitten für sie dasselbe freundliche Entgegenkommen, dessen sich die Zeitschrift unter ihrem alten Namen erfreute.

Den früheren Lesern der „Monatshefte“ mag die Abänderung des Namens der Zeitschrift befremdlich erscheinen. Ihnen sei gesagt, daß diese Abänderung nur vorgenommen wurde, um der Aufgabe, der wir mit unserer Zeitschrift wohl seit ihrer Gründung zu dienen uns bemühten, einen treffenderen Ausdruck zu geben. In unseren oben bereits erwähnten Abschiedsworten sagten wir:

„Während der 19 Jahre des Bestehens der „Monatshefte“ war es unser Bestreben gewesen, der Sache des deutschen Unterrichts zu dienen. Wir waren von der Überzeugung getragen, daß derselbe einen Platz im Schulplane haben müsse, nicht allein

seines formalen Bildungswertes und seines praktischen Nutzens wegen, sondern auch deshalb, weil das, was die Sprache vermittelt, Kenntnis der deutschen Literatur, Vertrautheit mit deutschem Denken und Schaffen, für unsere werdende Nation zu einer Kraftquelle ausgestaltet werden könnte.“

Diese Worte, mit denen wir vor neun Jahren unsere Arbeit abschlossen, sind auch heute noch unser Bekenntnis, unter dem wir die Arbeit von neuem beginnen. Der neugewählte Name gibt ihm den entsprechenden Ausdruck. Den deutschen Unterricht zu fördern, ist unsere Aufgabe. Ihr zu dienen, wollen wir durch die neue Zeitschrift alle Kräfte sammeln.

Es wird unser Bestreben sein, den Lehrern des Deutschen Material der mannigfaltigsten Art zu bieten, für ihre Arbeit im Schulzimmer sowohl wie für die in der Studierstube. Gelingt es uns, den innigen Kontakt mit unseren Lesern wieder herzustellen, wie er vor dem Kriege bestand, so werden sich daraus immer wieder neue Gesichtspunkte ergeben, die in der Zeitschrift Berücksichtigung erfahren werden.

Es ist dem Unterzeichneten eine besondere Genugtuung, daß wir in der Schriftleitung nicht bloß die deutsche Abteilung der Universität von Wisconsin mit ihrem Rat und ihrem Können zur Seite haben, sondern daß es uns auch gelungen ist, aus den Kreisen führender Vertreter unsers Faches eine stattliche Reihe von Beratern der Schriftleitung zu gewinnen. Aus rein technischen Gründen—die Herstellung dieser ersten Nummer mußte mit möglichster Eile geschehen, und nicht alle Zusagen konnten abgewartet werden—müssen wir die Veröffentlichung der Liste dieser Berater bis zum nächsten Hefte verschieben.

Jetzt, wo die Veröffentlichung unserer Zeitschrift in die Hände der Universität übergeht, drängt es den Unterzeichneten, der Verwaltung des Nationalen Lehrerseminars, des bisherigen Herausgebers der „Monatshefte“, für die großen Opfer zu danken, die die Anstalt durch die Weiterführung der Zeitschrift auch in der schwersten Zeit der Sache des deutschen Unterrichts gebracht hat. Der Verwaltungsrat hat seiner Wirksamkeit dadurch die Krone aufgesetzt, daß er mit klarem Auge und weitem Blick den entscheidenden Schritt unternahm, der deutschen Abteilung der Universität von Wisconsin die weitere Arbeit des Seminars zu übertragen. Dort ist die Gewähr gegeben, daß dieselbe im Sinne der Gründer der Anstalt fortgeführt werden wird. Dort werden auch die „Monatshefte“ einen Boden finden, auf dem sie zum Segen des deutschen Unterrichts wachsen und gedeihen werden.

—Max Griebisch.

Zum Geleit.

Die Zeitschrift, deren erste Nummer hiermit in die Hände der amerikanischen Lehrer des Deutschen kommt, ist in Ziel und Aufgabe die Fortsetzung und Neubelebung der altbewährten „Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik“. Diese erste und einzige Zeitschrift unseres Landes, die sich ausschließlich der Förderung des Deutsch-Unterrichts gewidmet hatte, stellte im Jahre 1918 der Ungunst der Verhältnisse wegen ihr monatliches Erscheinen ein, blieb aber auch dann noch in Form eines „Jahrbuches“ in Fühlung mit einem beträchtlichen Teil ihres ausgedehnten Leserkreises. Es ist ein erfreuliches Zeichen des Umschwungs, der inzwischen eingetreten ist und langsam aber sicher weitere und weitere Kreise zieht, daß der erprobte Leiter der „Monatshefte“. Professor Max Griebisch, den Zeitpunkt für gekommen hält, wo mit berechtigter Aussicht auf dauernden Erfolg die Zeitschrift als solche neu in die Wege geleitet werden kann.

Das Milwaukeeer Lehrerseminar, aus welchem seit seiner Gründung im Jahre 1878 eine stattliche Reihe ausgezeichneten Deutschlehrer und späterer Germanisten hervorgegangen ist, und welchem Professor Griebisch volle 22 Jahre als leitender Direktor vorgestanden hatte, ist unter den Nachwirkungen des Krieges gezwungen worden, seine Tore als selbständige Anstalt zu schließen. Geist und Ziel seiner Arbeit aber hat die Verwaltungsbehörde des Seminars in beträchtlichem Umfang lebendig zu erhalten verstanden. Mit anerkennenswertem Weitblick beschloß man, die Einkünfte des Seminars der deutschen Abteilung der Universität Wisconsin, zunächst versuchsweise auf eine Reihe von Jahren, zur Kräftigung und zum weiteren Ausbau ihrer Lehrerausbildungskurse zu überweisen. Hierdurch ist es möglich geworden, Professor Griebisch für den regelmäßigen Lehrkörper der deutschen Abteilung zu gewinnen, wo er nun unter Benutzung der deutschen Klassen der Muster- und Versuchsschule der Universität diejenigen Kurse leitet, die in erster Linie der besonderen Ausbildung der Lehramtskandidaten des Deutschen dienen.

Die neuen „Monatshefte für deutschen Unterricht“ erscheinen infolgedessen nicht nur in neuer Gewandung und unter teilweise neuem Namen; sie erscheinen auch als eine Veröffentlichung, die—wenn auch nicht amtlich so doch dem Wesen nach—von der deutschen Abteilung der Universität Wisconsin ausgeht, und der infolgedessen neben der langjährigen Erfahrung der früheren Herausgeber die Verbindungen und Arbeitskräfte dieser Abteilung in manchem Sinne zur Verfügung stehen. Diesem Umstande ist es zuzuschreiben, daß der Schreiber dieser Zeilen als Leiter der Abteilung, der aber nicht der eigentlichen Schriftleitung der Zeitschrift angehört, von den Herausgebern aufgefordert worden ist,

dem neuen Unternehmen einige Worte des Geleites mit auf den Weg zu geben.

Dieser Weg wird trotz aller Besserung der den Deutsch-Unterricht bestimmenden Verhältnisse nicht frei sein von Schwierigkeiten aller Art, und es werden das zum großen Teil Schwierigkeiten sein, welche die Herausgeber selber bei aller Hingabe und allem Geschick nicht aus eignen Kräften werden überwinden können. Weite Kreise der Deutschlehrer Amerikas haben unter dem Anprall all der feindseligen Einwirkungen, denen sie seit dem Ausbruch des Krieges ausgesetzt gewesen sind, in mehr als einer Weise schweren Schaden gelitten. Selbst wenn sie sich ihren guten Mut und den Glauben an die ihnen anvertraute Sache nicht haben rauben lassen, so ist doch ihrem Mitteilungstrieb, ihrer Darstellungslust, wo nicht sogar ihrer Arbeitsfreudigkeit ein arger Dämpfer aufgesetzt worden, dessen hemmendem Einfluß sich gerade tiefere Naturen nur langsam wieder entziehen können. Man denke nur an die erschreckende Abnahme deutscher Beiträge zu fast allen unseren neusprachlichen Fachzeitschriften, eine Abnahme, die sich durchaus nicht nur aus der zahlenmäßigen Schwächung unserer Kreise erklärt, um zu verstehen, was hier gemeint ist. Unter den Umständen ist an diesem Tatbestand nichts Verwunderliches, nichts Beschämendes. Je offener wir ihn uns aber eingestehen, um so eher ist Aussicht auf Wandel und Gesundung.

Die Herausgeber der „Monatshefte“ hoffen nun, daß das Wiedererscheinen der altbekannten Zeitschrift in einer den veränderten Verhältnissen angepaßten Neueinstellung viel dazu beitragen möge, die noch bestehenden Hemmungen zu beseitigen, Zungen zu lösen und Federn zu lockern, die Stimmen der Lehrer des Deutschen wieder voller erklingen zu lassen im Konzert der amerikanischen Neusprachler. Was die Herausgeber der „Germanic Review“ auf dem Gebiete der mehr wissenschaftlichen Forschungsarbeit versucht haben, das möchten die „Monatshefte“ leisten auf dem Felde der unmittelbarer mit dem Unterricht vorknüpften Fragen unseres Faches. In der vom Schreiber dieser Zeilen gemeinsam mit Professor Griebisch unterzeichneten und an weite Kreise versandten Ankündigung—*Revival and Reorganization of the „Monatshefte“*—ist des Näheren ausgeführt worden, wie die Herausgeber praktisch und doch nicht engherzig dieses ihr Arbeitsfeld abzustecken, einzuteilen und zu bearbeiten gedenken.

Dabei liegt es aber auf der Hand, daß wahrer Erfolg in diesem Sinne nicht nur davon abhängt, daß es der Zeitschrift gelingt, sich einen weiten Kreis lebendiger, treuer Leser zu gewinnen—zunächst möglichst alle die alten und hoffentlich ein gut Teil neue dazu. Mehr als das ist nötig. Aus diesem Leserkreis heraus muß sich eine stetig wachsende Schar reger Mitarbeiter entwickeln, die durch Beiträge von mancherlei Art, durch längere Aufsätze, Bücherbesprechungen, Berichte über Ver-

suche und Erfahrungen, durch Mitteilungen und Anfragen die Herausgeber in ihrer Arbeit unterstützen, ja, recht eigentlich die Zeitschrift erst schaffen. Nur so kann der befruchtende Gedankenaustausch erreicht werden, dessen wir bedürfen. Nur durch lebendige Zusammenarbeit kann die Sache, der die „Monatshefte“ dienen möchten, ihrem Ziele zugeführt werden.

Möchten diese Erwartungen und Hoffnungen, welche die Herausgeber hegen und auf die sie ihre Pläne bauen, in möglichst vollem Maße in Erfüllung gehen! Das ist der Wunsch, mit dem ich die „Monatshefte“ begrüßen möchte bei ihrem Wiedereintritt in unseren Arbeitskreis.

A. R. Hohlfeld.

Experiences of a German Teacher.

By ESTHER C. FEDDERSEN, *Township High School, Evanston, Ill.*

Someone has said that "to learn a new language is to acquire a new soul", and this seems to me an excellent topic for meditation for those of us who are engaged in the teaching of modern languages. Are we really helping our students to know the soul of another people, and are we careful to teach Spanish, French, and German in such a way that they may serve to broaden the spiritual horizon of those who sit in our class-rooms? Because I know what great treasures are opened to the thinking student by a knowledge of German, I am very proud to be one of the advance guard of teachers engaged in bringing German back to its rightful place in the high-school curriculum. Two years ago, forty-four students were studying German in Evanston Township High School. This fall there are eighty-three, and I hope that our numbers may continue to increase steadily in the next years.

One's classroom experiences are so many-sided, that no one can presume to discuss them adequately in twenty minutes, and so if I dispose rather briefly of my teaching of grammar as such, it is not because I think it dull or unimportant, for I enjoy it as much as any phase of language teaching, but because I have decided on certain features of my work that I want most of all to talk about.

In the beginning classes we use Vos' "Essentials of German", and, while I have never taught another elementary text, I find this one very satisfactory. It offers a great variety of exercises to stimulate both student and teacher, and I like the method of presentation. I make it a rule to assign the lesson carefully at the beginning of the hour, and to suggest as many study helps as possible, for even upper-class students often need to be taught how to go about writing verbs, how to see the important points in a sentence, and how to memorize vocabulary.

In intermediate work we finish the beginning grammar and continue with Carrington and Holzwarth's "German Composition", using "Vos"

constantly for reference. For the Senior class we have adopted Pope's "Writing and Speaking German, New Series," published by Holt. It is attractively arranged, has excellent grammatical notes and valuable tables in the appendix, together with idiom lists covering each of the lessons in the first part.

In our review of strong verbs this year in the Junior and Senior classes, I have followed a principle set forth by a teacher whose work I have had constant opportunity to observe, and I recommend it to any teacher of languages. The theory is that if you demand perfect work from your students, you will get it. And so twice a week we prepare the complete conjugation of a verb, and correct it in class to make sure that everyone's paper is perfect. The next day we write a synopsis of this verb, and if there is any mistake, the paper must be made up after school. Most of the students have decided that it is less trouble to get a hundred in the first place. I can see even now that it is making for greater accuracy in composition, too, and it really takes very little time to check the papers.

Another lesson that has been brought home to me more and more is that it pays to make all examination questions very carefully, and to keep them from year to year in order to be able to compare their relative merits. I am keeping several notebooks, too, of supplementary exercises that I have made from time to time, and I very often find them a great help.

With each year I become more interested in the problem of how to teach reading, whether it be the very simple material that I place before my beginners, or the stories and plays that are suitable for second and third year work.

In beginning German we use Guerber's "Märchen und Erzählungen", both volumes. For my own part, I do not like to introduce students to the reader until we have spent three weeks, let us say, on the first principles of German grammar. Meantime we have as much simple conversation as possible, using as our material the objects in the classroom, the weather, vocabulary relating to the family, the numerals as far as ten, and other subjects suggested by exercises in the text. Then we turn to "Märchen und Erzählungen" for a week or two. The book is brought to class on a certain day, and we spend fifteen minutes of the period making the first reading assignment. The opening story, "Jakobs Haus", is so simple that I read the first three pages aloud in German and explain only a few difficult words, using German synonyms and antonyms as far as possible. Everyone is vastly entertained by this new game, and deeply impressed, too, by the rapidity of our progress. Now, with our books before us, we answer a host of very simple questions on the material just read. I try to emphasize from the first, and to repeat day for day, that it is *comprehension* that we want rather than

translation. We make believe that the only language that we know is German, and that hence we cannot possibly think English vocabulary and word order as we read. Some students will scoff at this idea, but many of them will be won over in time, especially if they can come now and then for a few minutes of outside help after school. And here, as in most other things, it is the habit formed in the beginning that counts.

If students will read the text with the comprehension idea uppermost, they will answer eagerly and rapidly the simple questions that you put to them. "Was Jakob ein Mann?" — "Ja, Jakob war ein Mann." "War Jakob gut?" — "Ja, Jakob war gut." — "Hatte Jakob ein Haus?" "Ja, Jakob hatte ein Haus." — "Wer hatte ein Haus?" — "Jakob hatte ein Haus." — "Hatte Jakob Korn in seinem Haus? Kam eine Maus in Jakobs Haus? War die Maus hungrig?" and so on. Once the students know what is expected of them, they will know how to study the lesson in order to be ready for rapid-fire questions.

For the following day I assign the three pages that we have already read, asking the class first of all to read the whole lesson aloud at least once, and reread it silently as many times as possible. We make a list of the nouns in the lesson, grouping them in three columns according to gender, and at first we list the common verb forms that we shall need for our questions and answers. These lists are brought to class each day and written on the board after we have covered the lesson in the text. They are very helpful in fixing the vocabulary in the mind of the student, and they furnish material for varied drill in class. Since students always welcome a chance to do something original, I choose two nouns, or a noun and a verb, from the board and ask someone to make a sentence. Sometimes I let them choose their own nouns, and this usually arouses a spontaneous interest. Before we leave the list, I have several students translate rapidly the words in the separate columns, and last of all I read the nouns in English and call for the German equivalents. A short written quiz on this vocabulary will lend occasional variety. Later on, when we have learned all about declension of nouns, these vocabulary lists furnish constant exercise in giving genitives or datives, or in changing singulars to plurals.

But let us go back to our first recitation. The text is read aloud in German, and students are encouraged to watch one another very carefully for mistakes in pronunciation. At first we stop after every long paragraph, or after two or three short ones, to ask questions. Sometimes we keep our books open, so that the students can frequently anticipate the next question, but I find it more satisfactory, as a rule, to have the books closed for the moment. Wherever possible we relate the vocabulary of the story to our own every day experiences, a thing which even the dull students seem to enjoy.

When we have exhausted the conversational possibilities of the lesson, I use a few sentences for dictation, or I have all books closed, and call on individual students to translate orally as I read aloud in German. When we have dictation, I send one student to the board in the back of the room, so that we may save time in correction. By sending a different one each time, or by calling for volunteers, I soon find out which ones are quick to understand the spoken word, and accurate in spelling.

Now the story "Jakobs Haus" has six pages, so as a preliminary to the assignment of the next day's lesson, I tell the rest of the story in my own words, explaining by pantomime, embellishing the narrative with whatever additions come into my mind, and pausing now and then to ask a question in order to make sure that everyone understands. This, in my experience, never fails to call forth the liveliest interest, for almost every student will understand enough to enable him to sum up the story in English, while many will understand virtually every word that is spoken.

The remaining pages of the story are now assigned for drill in pronunciation and practice in reading for comprehension, with the usual noun lists and perhaps a paragraph or two from the exercises in the back of the text. All of us run out of ideas at times, and I frequently use these exercises to supplement my own. Filling blanks is always a valuable pastime, and the English sentences based on the text will afford a welcome variety if the students are required to translate them rapidly with their books closed.

It is a good thing occasionally to have the students make their own questions on a given paragraph. The first four lines of the story "Der Pfannkuchen" are particularly adapted to that sort of experiment. I asked the pupils this fall to make at least ten questions for which the answer could be found in these lines. In a few minutes we had more than fifteen good questions written on the board. This same story contains a great number of adjectives, so we listed them in their uninflected form and made a sentence with each of the more important ones. This can be done orally from the list on the board, or may be used as a short written exercise.

Before we left the story of the pancake, I had the students put away their books and spend twenty minutes writing the story in their own words. We made it clear that there must be no subordinate clauses, nothing but the very simplest of constructions, and no new vocabulary. I supplied a few verbs and prepositions, indicating on the black-board what case each governs, and was rewarded by a few very good compositions from each section. Later on, when we gain a bit more confidence, we shall tell the stories orally in class. As an aid in fixing the principal points and the vocabulary of the story, I frequently ask for a one-page

account to be prepared at home and handed in at the beginning of the period, so that they may rely entirely upon what they remember.

In order to cover both volumes of "*Märchen und Erzählungen*", I use some stories for outside reading, and here I emphasize more than ever the comprehension objective. By way of report I ask for a written account prepared in advance, or give a fifteen minute quiz in which I can sift very thoroughly whether or not the story has been carefully read and understood. I try, too, to find a few minutes each day for advance work at sight. A paragraph is read in German, and we call on a student to sum up the content in English. Or I ask questions to be answered in German, calling now and then for the translation of a difficult phrase. Often I have one of the students read in German and sum up immediately what he has read, or one reads and another tells the content or translates. Variety of procedure and spontaneity of interest on the part of the teacher will call forth close attention and interest on the part of the pupils.

Both outside and class reading can be made so much more profitable if we will help the students to see at a glance the meaning of compound words, to recognize cognate forms, and to see the relation between nouns and verbs. Well do I remember the keen pleasure I derived from reading French after some instructor showed us how to see at once the meaning of "*étudier*", "*étranger*", "*étrangler*" and like words by substituting "s" for "é", or to insert "s" after a vowel with a circumflex accent, and thus get "*forest*", "*host*", and countless others. I felt that I had mastered all the difficulties of French then and there. And so I have learned that students find intelligent guessing a very fine game, once they know a few of the rules. Thus, when they know "*singen-sangesungen*", they should immediately recognize "*der Gesang*". Similarly, they can guess "*der Verdienst*" from the principal parts of "*verdienen*", "*Verlust*" from "*verlieren*", "*Zug*" from "*ziehen*", "*Anzug*" from "*anziehen*". I take every opportunity to quote a popular saying, or tell some story that will serve to fix the vocabulary of the lesson. To help them remember, for instance, that "*der Zug*" means either "the train" or the "draught of air", I repeat and write on the board the seemingly paradoxical warning of an old aunt to her niece who is about to set out on a journey. "*Nimm dich in acht, Anna, wenn du dich in den Zug setzt, daß du dich nicht in den Zug setzt.*" Especially in the advanced classes such stories are amply worth the time spent, for they furnish excellent material for conversation.

In intermediate German we read "*L'Arrabbiata*", "*Immensee*", "*Das Habichtsfräulein*" and "*Der Bibliothekar*" in class, with at least one book for outside reading. Here we continue on the principle that the lesson must first of all be read through at least once in German, no matter what the nature of the exercises assigned. We continue the rapid quizzing on content, usually with books open, for now the question

is no longer framed to supply most of the words for the answer. Some particularly interesting portion of the narrative or the description of one of the characters may provide material for oral or written themes prepared in advance and presented in class. The Scribner edition of "Immensee" has divided the text into many short chapters with excellent German notes at the end of every lesson, together with a great variety of interesting suggestions and exercises. The new Heath edition has several very attractive features. It has an excellent introduction, in which Prof. Wooley points out that Storm himself is really Reinhard, in his fundamental traits of character and temperament as well as in the matter of his unrequited love for a young woman who serves as the model for Elizabeth. The appendix gives us all the poems that are in any way connected with the writing of the tale, together with Storm's version of "Das Märchen von den drei Spinnfrauen", the music of the song "Ich stand auf hohen Bergen," and extracts from "Immensee" as it was originally published in 1850. Since the motivation always calls forth such lively class discussions, I think it should be particularly helpful to have this material available to our students. Storm's sequel to the story was most surprising to me; and I am a bit curious to see how this year's classes will react to it.

In studying "Der Bibliothekar", we have frequent drill in identifying passages, and this adds a welcome note of variety to the reading work. Some students who are not at all brilliant in other types of exercises, find this an interesting game and will study hard to excel in it. I recommend "Der Bibliothekar" as an excellent choice for the last book in the spring when it is a bit harder to keep our interest indoors, for no one can fail to appreciate the rollicking fun of this comedy.

Because "Wilhelm Tell" offers so much to the appreciative student, we do not read it until the Senior year, where we can enjoy its beauty without needing to refer too often to the vocabulary. Last year's Senior class was made up of six students, all of them of superior mental endowment and keenly alive to the charm of the books that we read. It was such a class as can happen to one only once in a hundred years. They developed an almost uncanny ability to translate and identify long passages that I read to them, and their discussions of certain phases of the story showed a surprising maturity.

From "Wilhelm Tell" we went on to "Pole Poppenspüler", and finished the class reading with "Höher als die Kirche". One of the boys had just returned from nine months in Freiburg, and his pictures and descriptions gave us a feeling of intimate knowledge of place and circumstance. You will remember that in the end Neubreisach, on the west side of the Rhine, becomes again a German village, so when we had finished, I told them that charming story by Alphonse Daudet, "La Dernière Classe", endeavoring to give them as faithfully as I could the

portrait of the schoolmaster and the spirit of the little French schoolboy, the same spirit that animated the Alsatian urchins whom we had just caught trying to throw stones across the Rhine at the inhabitants of Altbreisach. I was interested to see how readily the sympathies of my pupils could be captured by an honest and vigorous manifestation of national consciousness, of love of country and language on either side of the Rhine, and their eager eyes were sufficient reward for any extra time spent in preparation.

In the Senior year we also use a collection of lyrics and ballads, and surely nothing in the field of German literature can arouse keener interest. We memorize a great number of lines, and here I like to permit each student to memorize what he likes best, although there are a few poems that I insist on for everyone.

Another interesting feature is Lillian Stroebe's "Deutsche Anekdoten", published by D. C. Heath. Anecdotes can be put to so many uses, and I have found this collection very helpful. One exercise that we enjoyed last year and that often taxed our ingenuity was to make out of certain anecdotes a series of short, simple sentences, often illustrating particularly some point of grammar, and then repeat these sentences from memory. It seems to me that these series are so much more valuable if they are constructed by the students themselves, rather than if we memorize page after page of such exercises prepared by someone else and often full of totally unfamiliar vocabulary and unusual constructions.

When I find an interesting anecdote in my own daily readings, I have it on the blackboard at the beginning of the hour, and often a three-minute discussion of this in all classes will recall the wandering mind of half a dozen students from the chemistry quiz last period or the football game yesterday evening. Sometimes I tell the story and use it for dictation after I have asked questions on the content. Instead of an anecdote I sometimes copy a striking paragraph from a book that I am reading or a few lines of poetry that have captured my fancy. If it is a poem, we try to recall some lines from English literature that express the same sentiment, and we have had some animated discussions as to the relative merits of the lines thus compared.

This, in my experience has been the easiest way to make students interested in independent reading. It sometimes happens that a student comes up after the recitation is over and asks whether the book in which I found this quotation is too difficult for him, or whether it contains other poems as interesting as this one. A little help and encouragement will often go a long way, and I believe, too, that it will do no harm to give extra credit for such work.

In the school library we have a German periodical, "Deutsch-Amerika", that is not too difficult for high-school pupils and that seems to have won considerable popularity. Even the beginners can find some

things in it to enjoy, for the illustrations are very fine, and in the advanced classes we assign articles for reports. To keep interest in it awake, I take a copy to class now and then, and we talk for a few minutes about the pictures, or I tell them about an especially attractive article. Frequently students bring to class German magazines and newspapers to which they have access somewhere, and a letter to the information office of the German Railroads in New York City (630 Fifth Avenue) will bring you in return some interesting folders on Germany with hundreds of good pictures.

We use the victrola to help us learn to sing "Die Lorelei", "Heidenröslein", "Das zerbrochene Ringlein" and others. Besides "Stille Nacht" I teach a number of popular German Christmas carols, and they enjoy them so that they learn the words almost without trying.

When all is said and done we cannot teach our children to read with perfect understanding, to write correctly, and to speak fluently in three or even four years of German, French, or Spanish. All that we can hope for is to teach them how to use their materials, and to instill in them a love for the beautiful things that these languages may give them to enjoy. Perhaps I am not properly concerned about my pedagogical reputation, but I cannot persuade myself, for instance, that it is wise or profitable to use the golden moments by having my students memorize laboriously every idiom, useful or otherwise, in the stories that we read. I shall be happy, however, if they can look back with genuine pleasure to the gems from German literature that we have studied together, and if they can say of "Wilhelm Tell" or "Höher als die Kirche": "That is a book that added just a little to my capacity for appreciation and enjoyment of literature and life."

Travel and Study Abroad.

By PROF. CHAS. M. PURIN, *University of Wisconsin*

One of the chief ultimate objectives of modern language work in our secondary schools and colleges is unquestionably the gaining of knowledge regarding the civilization of the people whose language is being studied. The validity of this objective is being increasingly recognized not only for the more advanced work in modern languages but even for work at lower levels, the elementary and intermediate stages. Since approximately 85 per cent of all students enrolled in modern language work in our secondary schools do not receive more than two years of training in the foreign language, partly because of the multiplicity of subjects offered in the curriculum and partly because the vast majority of our secondary schools do not offer more than two years of the language, it is important that these students receive for the time invested in language study not merely linguistic but also social

values, which, in many cases, may prove to be of greater significance, than the mastery of the rudiments of the language and the acquisition of the mythical "reading knowledge."

It is obvious that during the elementary and the intermediate years of foreign language study, practically all of the information about the foreign country and its people will have to be conveyed to the students in their native language. Illustrated talks on the foreign country by the instructors is one of the means by which interest in the foreign country may be aroused. Well selected English reading matter on pertinent topics assigned for home preparation is another. Occasional discussion in the class room of important past or contemporary foreign events and personages is still another. A resourceful teacher will always find the best ways and means and establish the desired contacts.

But in order to interpret the foreign civilization in terms of American life and aspirations, in order to draw fruitful comparisons and to make a just appraisal of all things foreign, the teacher must herself be abundantly informed. To be sure, she can get much useful information from the rich literature existing on the subject, from foreign journals and newspapers, from books dealing with the geography, history, art, architecture, music and what not. Then, too, some language departments in our colleges and universities offer special courses in the history of foreign civilizations. But all knowledge so gained will receive its real vitalization only by actual sojourn in the foreign country, even if only for a brief period of time.

The truth of this is being realized more and more by foreign language teachers themselves as evidenced by the constantly increasing number of teachers that flock to France and Germany for summer courses offered to American teachers in those countries. For teachers of German, there are ample opportunities for summer study in Germany and in Austria (in Berlin, Marburg, Munich, and Vienna).*

The questions as to what percentage of modern foreign language teachers now in service had during some time of their teaching career,

*The attention of all teachers of German is called to a projected tour to Germany, Switzerland, and Austria to take place in the summer of 1928. The tour will be conducted under the following auspices:

1. Institute of International Education, New York City;
2. University of Wisconsin Extension Division;
3. Advisory Council of College and High School Teachers of German. Professor Kuno Franke, Harvard, Chairman;
4. Committee on Organization composed of high school and college teachers of German. Dr. J. A. von Bradish, City College of New York, Organizing Secretary;
5. Various organizations and committees in Germany, Switzerland, and Austria. These have charge of the various entertainments, receptions, lectures by noted men, visits to historic places, art centers, etc.

For printed circulars, itinerary, prices for second cabin and tourist accommodations on the "University Ship" chartered by the Committee on Organization, write Dr. J. A. von Bradish, City College of New York, N. Y.

travelled and studied abroad was canvassed by the Modern Foreign Language Study. The answers tabulated below show, by regions, the percentage of teachers that have spent 12 months and more of study and travel abroad. No differentiation by languages has been attempted; the table includes teachers of French, German, and Spanish; and the regions are listed in the order of decreasing percentages:

Middle State and Maryland	11 per cent
California	10 per cent
South West	7.5 per cent
North Central	7 per cent
New England	7 per cent
North West	6.1 per cent
South	6 per cent
West Central	5.4 per cent
National Average	7.5 per cent

Of the individual states, the 14 ranking highest in the list, in the order of decreasing frequency, are:

District of Columbia	30 per cent
Florida	17 per cent
Connecticut	14 per cent
Missouri	12 per cent
New Mexico	11 per cent
Massachusetts } Indiana } Montana } California }	10 per cent
New York } Georgia }	9 per cent
Illinois } Michigan } Arizona }	8 per cent

On the basis of 3 months or less to 12 months or more of study and travel abroad, the median percentage of teachers in each of the eight regions is as follows:

California	32 per cent
Middle States	26.5 per cent
South West	24.6 per cent
New England	20.8 per cent
North Central	18.2 per cent
North West	13.9 per cent
West Central	13.9 per cent
South	12.9 per cent

The best showing on this basis (from 3 months or less to 12 months or more) is made by the following states:

District of Columbia	47 per cent
Massachusetts	34 per cent
Utah } California }	32 per cent
New Jersey	31 per cent
Connecticut } Missouri }	30 per cent
Rhode Island } Florida }	29 per cent

New Mexico	-----	27 per cent
New York	}-----	25 per cent
Illinois		
Indiana	-----	22 per cent
Colorado	}-----	21 per cent
Pennsylvania		
Michigan	-----	20 per cent

In the remaining states the percentage ranges from 5% to 19%, the smallest percentages being found in South Carolina and Mississippi. It is worth noting that only 20.5 per cent of the nation's modern language teachers have travelled and studied abroad from 3 months or less to 12 months or more. This percentage is based on the reports received from secondary schools which replied to the questionnaire sent out by the Modern Language Study. It is safe to assume that, even if every secondary school in the country had reported, the percentage would not change for the better but rather the other way, since the schools that failed to report were, in the great majority of cases, the smaller institutions that engage the younger and less experienced teachers.

For four of the regions embracing 30 states, the average per cent of teachers that have travelled or studied abroad from 3 months or less to 12 months or more is only 14.72, and while these data may not tell the whole story, they do tell a goodly part of it.

At all events, school boards and those engaged in the training of language teachers should use every available means to the end that especially the younger and less experienced teachers, may be given opportunity to spend a semester or a year abroad. Even a well organized summer course at one of the European universities will prove exceedingly helpful in enriching the teachers' knowledge of the foreign country, its people, and its language. The radical changes that have taken place in Germany and Austria since the World War, make it especially imperative that American teachers of German pay a visit to these countries and become familiar with their new forms of government, the many new experimental schools that are seeking novel pathways toward the realization of the one goal: eine rationelle, umfassende, kulturkundliche Erziehung der deutschen Jugend.

Die deutsche Jugendbewegung.

Von E. P. APPELT, *Indiana University*, Bloomington, Ind.

Mit dem Ausdruck Jugendbewegung bezeichnet man eine von der Jugend ausgehende geistige Bewegung, deren Ziel es war, der Jugend eine ihrer Altersstufe entsprechende Selbständigkeit zu sichern, die ihr von der älteren Generation vorenthalten wurde. Unter Jugendbewegung versteht man aber auch das in kleineren und größeren Ver-

bänden sich abspielende Jugendleben, das die Jugend aus sich selbst gestaltet, ohne daß, wie es in den mit Jugend p f l e g e bezeichneten Einrichtungen der Fall ist, ältere Personen, der Staat, die Kirche, politische Parteien u. s. w. darauf Einfluß haben.

Geistige Bewegungen entstehen nicht unvermittelt, sie stellen auch keine Einzelercheinungen dar. Sie sind vielmehr das Ergebnis ihrer Zeit, erhalten ihren Charakter von der Umgebung, der sie entstammen, und werden beeinflusst von der Beschaffenheit ihrer Träger, die bedingt wird durch Alter, Rassenzugehörigkeit u. s. w. So ist auch die Jugendbewegung zu verstehen aus ihrer Zeit, aus den Verhältnissen, denen sie entsprang, und aus der psychischen Eigenart der Jugend im allgemeinen und der deutschen im besonderen.

Die deutsche Jugendbewegung entstand im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts, das für das deutsche Volk eine Zeit des äußeren Aufstieges und Glanzes war. Nach der siegreichen Beendigung des Krieges gegen Frankreich nahmen Industrie, Handel und Verkehr einen lebhaften Aufschwung. Die Umwandlung Deutschlands vom Agrar—zum Industriestaat und das damit verbundene Anwachsen der Städte hatte die Abwanderung eines beträchtlichen Teiles der Landbevölkerung nach den Städten zur Folge. Eine sich üppig entwickelnde Vernügungsindustrie trug dazu bei, das Stadtleben abwechslungsreich und anziehend zu gestalten. Im Getriebe der Großstadt, losgelöst von der heimatlichen Scholle, die Natur nur an Feiertagen sehend, veränderte sich der deutsche Mensch nicht zu seinem Vorteil. Er wurde heimatlos, verlor den Zusammenhang mit der Mutter Erde, und fühlte sich als Sklave der Arbeit und des Kapitals. Die tatsächlich vorhandene Notlage trieb manche Hausmutter und die heranwachsenden Kinder in die Fabrik, wodurch die Familienbande gelockert wurden. In den mittleren und oberen Schichten des Volkes machte sich ein sattes Philistertum breit, das von der eigenen Vortrefflichkeit überzeugt war, und dessen Gedanken stark auf materielle Dinge gerichtet waren. In der Schule wurde die Ausbildung des Verstandes einseitig betont, und im gesamten öffentlichen Leben herrschte ein starker Autoritätenglaube. In dieser Zeit der Vorherrschaft des kühlen, berechnenden Verstandes mußte die deutsche Seele verarmen.

Doch schon machten sich die Anzeichen einer Gegenströmung bemerkbar. Nietzsche erhob seine Stimme gegen Herkommen und Überlieferung und trat für Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und Lebensbejahung ein. Auf literarischem Gebiete entstand der Naturalismus, der in unbedingtem Wahrheitsverlangen bis zur Verherrlichung des Häßlichen ging, aus dem aber die Wertschätzung des Wahren und Guten sich herauskristallisierte. Aus den Werken der Maler, wie Böcklin u. a., sprach wieder die Seele, und im Kunstgewerbe suchten Hand- und Wertarbeit den aus unechten Stoffen fabrikmäßig hergestellten „Kitsch“ zu verdrängen. In der Baukunst regten sich Stimmen, die sich gegen die

Gleichförmigkeit der großstädtischen Bauten richteten und bei ländlichen Siedlungen ein Einfügen in die Landschaft verlangten. Man begann, das Recht der Persönlichkeit mehr zu achten, und Reformbestrebungen, wie Naturheil-, Abstinenz- und Bodenreformbewegung, entfalteten sich langsam.

Als eine der vielen Strömungen, die sich im Leben der deutschen Nation bemerkbar machten, müssen wir auch die Jugendbewegung ansehen. Eigenartig an ihr ist, daß hier junge Menschen, jüngere als wir sonst in derartigen Äußerungen des Kulturlebens eines Volkes zu finden gewohnt sind, neue Wege betreten, wenn auch ihr Denken und Tun von dem Geist der Zeit beeinflusst ist.

Im Sommer des Jahres 1896 gründete der Primaner Karl Fischer, der das Gymnasium in Steglitz bei Berlin besuchte, einen literarischen Klub, in dem man mit verteilten Rollen Schauspiele las und sich über Probleme derselben aussprach. Die fast gleichaltrigen Jungen kamen zu der Erkenntnis, daß sie eigentlich kein richtiges Jugendleben führten. In Schule und Haus mußten sie sich immer der Autorität der Älteren fügen, ihr Vereinsleben sei nur ein Abklatsch dessen der älteren Generation, und ihr ganzes Leben sei erfüllt vom Streben nach materiellen Dingen und entbehre ganz des jugendlichen Schwunges und der Begeisterung für Ideale. Ein unbestimmtes Verlangen nach Freiheit, nach eigenem Jugendleben, das mit den bestehenden Zuständen breche und eine sittliche und geistige Lebenserneuerung bedeute, regte sich in der jugendlichen Schar. Dazu kam noch der Wunsch nach romantischen Erlebnissen, der diesem Alter eigen ist. Jugendlicher Tatendrang und das Gefühl eigener Kraft regten sich mächtig und wiesen in die Ferne. Vielleicht auch uralten Instinkten folgend, zog Karl Fischer an schulfreien Nachmittagen hinaus in die Umgebung Berlins. Der wandernde Handwerksbursche, der von Ort zu Ort zieht und so recht ein „Monarch“ ist, wie er in Ostdeutschland gern genannt wird, war das Ideal der jugendlichen Wanderer, die sich bald „Wandervögel“ nannten. Anfangs kehrte man auch im Wirtshaus am Wege ein, bald aber brach man damit, denn man hätte dann sich nur auf ausgetretenen Pfaden befunden und sich von den „Alten“ nicht unterschieden. Die Kleidung, die anfangs tatsächlich an die „Bruder Straubingers“ erinnerte, erfuhr auch bald eine Änderung und machte einer bequemen und praktischen Platz, die alles Auffallende vermied und durch die offene Hemdenbrust und die kurze Wanderhose gekennzeichnet wurde. Nun man das Wirtshaus mied, mußte man beim Bauer im Heu übernachten und durch Wohlverhalten sich dessen Gunst zu erwerben suchen.

Beim Marschieren sang man gern ein Lied. Die alten Schullieder erfreuten sich keiner Beliebtheit, deshalb mußte man nach besserem Ersatz Ausschau halten. Einige Zeit sang man Bierlieder und Scheffels Gesänge, dann folgten Arien und Moritaten, denen sich Turnerlieder

anschlössen. Das waren aber nur Stufen in der Entwicklung des Wandervogelgesanges, man blieb schließlich beim Volksliede stehen. Mit seiner köstlichen Fülle und der bezaubernden Einfachheit des einzelnen Liedes, entsprach es so recht der seelischen Einstellung des Wandervogels. Nun begann das Sammeln von Volksliedern. Vom Bauer auf dem einsamen Heidehofe ließ man sich alte Weisen vorsingen, vom Handwerksburschen, der viele Gaue gesehen hatte, empfing man auch manche Perle, und in alten Handschriften entdeckte man längst vergessene Melodien. Viele neue Sammlungen, gewöhnlich „Liederblätter“ genannt, wurden zusammengestellt. Den schönsten Strauß band Hans Breuer mit seinem „Zupfgeigenhansl“, der heute in mehr als 1 Mill. Exemplaren verbreitet ist. Gleichzeitig mit dem Verlangen nach Liedern machte sich auch das Bedürfnis nach Begleitinstrumenten für Marsch- und Einzelgesang bemerkbar. Die Laute, die seit den Tagen Luthers fast in Vergessenheit geraten war, kam wieder zu Ehren. Als Künstler wie Robert Kothe sie auch in den Konzertsaal brachten, war sie dem ganzen Volke wiedergegeben. Auch Geige, Flöte, Gitarre und Mandoline erwarben sich viele neue Freunde.

Wo Jugend ist, da ist auch Freude. Da die Wandervögel an den Vergnügungen der übrigen Jugend und der Älteren nicht mehr teilnahmen, so mußten sie auch eine neue Form der Geselligkeit schaffen. Auf ihren Wanderungen hatten sie in abgelegenen Dörfern die aus alten Zeiten stammenden Volkstänze kennen gelernt. Wie die Volkslieder, so sammelten sie auch die Tänze und tanzten sie unter der Linde und auf dem grünen Rasen, wo sie entstanden waren. Anfangs ahmte man auch die Volkstrachten nach, die sich aus der Vergangenheit noch spärlich in die Gegenwart hinübergerettet haben. Allein der Gestaltungstrieb der Jugend ließ diese bald eigene Wege einschlagen, und so entstand die „neudeutsche Kleidung“ für beide Geschlechter.

Von Anfang an hatte der Wandervogel etwas romantischen Einschlag. Auf die Begeisterung für den freien Wanderburschen war die für die alten Germanen gefolgt, der sich die Wertschätzung und Bewunderung des mittelalterlichen Menschen und seiner Zeit anschloß. Das Sonnenwendfest wurde wieder mit leuchtenden Feuern auf den Bergen gefeiert, und selbst die alten Monatsnamen aus der Zeit der Karolinger wurden wieder gebraucht. Es gab eine Zeit, in der jede Wandergruppe die Fastnachtsspiele des Nürnberger Schusterpoeten aufführte. Später folgten alte Krippenspiele, und selbst der fast vergessene Kasperl feierte neue Triumphe. Altertümliche Ausdrücke und solche der Kundensprache gingen in die Sprache der Wandervögel über. Man wanderte nicht, sondern ging mit „Hordenpott“ und „Klampfe“ auf „Fahrt“, man suchte eine „Bleibe“ für die Nacht und grüßte sich mit „Heil“ und kräftigem Handschlag.

Manchen jungen Leuten war das Wandern nicht hinreichende

körperliche Betätigung, deshalb begann man auf den Wanderungen auch Sport zu treiben. Mit Speerwerfen, Laufen und Springen begann man, später wurde fast jeder Sport gepflegt. Auf den Jahresversammlungen der Verbände, „Treffen“ genannt, wurden nicht nur wichtige Fragen erörtert, Sängerwettstreite abgehalten und neuentdeckte Tänze vorgeführt, sondern auch sportliche Wettkämpfe veranstaltet.

Von der Gemeinschaft mit anderen Jugendlichen zogen sich die Wandervögel mehr und mehr zurück. In der Wandergruppe, meistens „Horde“ genannt, schufen sie sich einen Mittelpunkt ihres Lebens. In ihr herrschte nicht nur Gleichheit des Alters, sondern auch der Gesinnung und des Strebens. Der selbstgewählte Führer, der oft nur wenig älter war, war das Ideal, dem man freiwillige Gefolgschaft leistete. Das oft mit großen Opfern selbst eingerichtete „Nest“ in der Stadt und das „Landheim“, gewöhnlich einige Wegstunden vom Heimatorte entfernt in ländlicher Einsamkeit gelegen, waren die Treffpunkte, wo man sich zu gemeinsamer Aussprache und Feierstunde zusammenfand. Hier herrschte vollständige Gleichberechtigung, und kein Gefühl der Minderwertigkeit konnte aufkommen. Jeder durfte seine Meinung äußern, ohne zu fürchten, von anderen verlacht zu werden.

Hatte man anfangs auf den Wanderungen Tabak und Alkohol gemieden, so rang man sich bald zu der Erkenntnis durch, daß die „neue Jugend“, wie man sich nicht selten nannte, die Verpflichtung habe, aus dem Gefühl der Verantwortung heraus, sich ihrer überall und immer zu enthalten. Wohl stieß diese Auffassung in der ersten Zeit auf Widerstand, allein später war es eine Selbstverständlichkeit, über die man nicht mehr sprach. Kino, Schundbuch und Modeaffäre erfuhren dieselbe gründliche Erörterung und schließliche Ablehnung.

Aus der Berührung mit der Natur und dem einfachen Landvolk und der ganzen Einstellung der Wandervogeljugend entsprang das Verlangen nach guten Büchern, vornehmlich solchen mit Schilderungen des Natur- und Volkslebens. Hermann Löns war lange Zeit der Lieblingsdichter der Jugendbewegung. Später, als man sich mehr mit philosophischen Fragen beschäftigte, trat Walter Flex an seine Stelle, der in seinem Buche „Der Wanderer zwischen beiden Welten“ das Idealbild der neuen Jugend gezeichnet hatte.

Das bei jungen Menschen übliche Selbstbewußtsein und eine manchmal an Unduldsamkeit grenzende Schroffheit in der Stellungnahme zu Gewohnheiten und Ansichten der älteren Generation machte sich auch in der Jugendbewegung bemerkbar. Allein man stellte auch an sich selbst hohe Anforderungen und huldigte hohen Idealen. Man betrachtete sich als Bannerträger einer neuen Zeit und fühlte sich dem eigenen Volke und der ganzen Menschheit verpflichtet, ein Leben in Wahrheit, Reinheit und Liebe zu führen.

Werfen wir nun noch einen Blick auf die äußere Entwicklung der

Bewegung. Das Beispiel Karl Fischers hatte Nachahmung gefunden, und im Jahre 1906 gab es schon 78 Wandervogelgruppen, die sich auf Mittel- und Westdeutschland verteilten. Durch einen losen Zusammenschluß von „Horden“ entstanden „Gae“ in den einzelnen Landesteilen, die ihre eigenen „Gaublätter“ herausgaben, in denen alle wichtigen Fragen erörtert und „Fahrtenberichte“ veröffentlicht wurden. Schule und Elternhaus standen der neuen Bewegung besorgt gegenüber. Durch Gründung von Elternvereinen, die sich den Gruppen nahe anschlossen, versuchte man die sich etwas revolutionär gebärdende Jugend in gemäßigte Bahnen zu lenken. Allein der Erfolg war nur gering.

Da kam das Jahr 1913 mit seinen reichen Erinnerungen an die ruhmreiche Vergangenheit der Nation. Die Jugendbewegung hielt sich fern von der bierfröhlichen Begeisterung der Masse und den lauten offiziellen Veranstaltungen; doch die Zeit gab die Veranlassung, sich über die Stellung zum Vaterlande klar zu werden. Am 11. und 12. Oktober 1913 fand die erste große Tagung aller sich zur Jugendbewegung zählenden Verbände auf dem Hohen Meissner bei Kassel statt. Bedeutende Männer, wie Traub, Avenarius und Wynecke, waren anwesend. Nach heißen Wortkämpfen einigte man sich auf eine Formel, deren Schluß war: Die freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung vor eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Treue Pflichterfüllung gegen Volk und Menschheit galt als selbstverständliche Aufgabe. Man hatte nun eine Grundlage gewonnen, und eine klare Scheidung der Geister mußte eintreten. Alle Gruppen, die sich nicht auf den Boden der Beschlüsse stellen wollten, mußten ausscheiden, und auch alle Elternvereinigungen, die bisher noch geduldet waren, mußten ihre Mitarbeit einstellen. Die Ausbreitung der Jugendbewegung machte von jetzt ab große Fortschritte.

Das Beispiel der männlichen Jugend fand bei der weiblichen Nachahmung. Die jungen Mädchen schlossen sich bestehenden Horden an oder gründeten eigene „Mädelgruppen.“ Das gemeinsame Wandern beider Geschlechter bildete lange Zeit eine Streitfrage und führte sogar zur Entstehung neuer Bünde.

Da brach der Krieg herein, und viele Wandervögel mußten ins Feld ziehen. Mancher wurde Offizier und ist auch in der anders garteten Umgebung seinen Idealen treu geblieben. Der junge Nachwuchs in der Heimat sang den Verwundeten in den Lazaretten manch fröhlich Lied aus dem Zupfgeigenhansl und trug zur Erheiterung der Krieger bei.

Als die Armeen in die Heimat zurückfluteten und die Revolution das Land erschütterte, da wurde auch die Jugend in den Kampf der Parteien gezogen. In den Jahren 1918/19 kam es zu einer Spaltung in der Jugendbewegung, es entstanden „völkische“ und „übevölkische“ Bünde. Während erstere sich anlässlich der Tagung auf dem Lauenstein eine „Tatgemeinschaft im Dienste des Aufbaues einer wahrhaften

deutschen Volksgemeinschaft“ nannten, suchten die sozialistisch eingestellten Bünde den Anschluß an die ausländische Jugend. Dadurch, daß die Jugendverbände sich von den politischen Parteien beeinflussen ließen, verloren sie ihren Charakter als „Bewegung“, und somit bedeutet das Jahr 1920 streng genommen das Ende der Jugendbewegung.

Schon vor und während des Krieges hatte die wandernde Jugend erkannt, daß die älteren Wandervögel nicht in den Gruppen bleiben konnten, wollten sie nicht eine Gefahr für die Entwicklung des Nachwuchses werden. Deshalb schlossen sich die älteren Mitglieder zu „Gilden“ zusammen, die ihren Idealen lebten und nur bei Festlichkeiten und auf großen „Treffen“ mit den jüngeren zusammen kamen. Auf diese Weise entstanden Schulmeistergilden, Künstlergilden u. a., die in ihrem Sinne auf die Öffentlichkeit einwirkten. Manche Wandervogelehe wurde geschlossen, und schon wächst ein Geschlecht heran, das in einem neuen Geist erzogen wird.

War die Jugendbewegung in ihren Anfängen nur auf die höheren Schüler beschränkt gewesen, so brachten die Kriegs- und Revolutionsjahre auch die Volksschuljugend mit ihr in Berührung. Dadurch wurden weitere Kreise gewonnen, und der Geist der Bewegung strahlte hinüber in die Einrichtungen der Jugendpflege, ganz gleich, ob diese nun staatlicher, kirchlicher oder politischer Natur waren. In diesen ging es nicht ohne kleine Revolutionen ab, und wenn auch die alten Führer sich gegen das anstürmende Neue wehrten, sie mußten Zugeständnisse machen, wenn sie die Jugend nicht ganz verlieren wollten. Das Wort „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft“, wurde geprägt, und langsam fand man sich mit der Neuordnung der Dinge ab. Heute gehen die beiden Begriffe Jugendbewegung und Jugendpflege in einander über, und die alten Gegner der ersteren müssen zugeben, daß es unter der jüngeren Generation mehr Selbstzucht, Opferfreudigkeit und Begeisterung gibt als je zuvor.

Auch im Schulleben hat sich der Einfluß der Jugendbewegung bemerkbar gemacht. Mancher „Wandervogelschulmeister“ hat einen neuen Geist in seine Klasse gebracht und sich selbst Berufsfreudigkeit und Begeisterung erhalten. Das Aufblühen der Landschulheime und die Entstehung mancher Schulreformideen sind zurückzuführen auf die Jugendbewegung und ihre Begleiterscheinungen. Nichts hat von den deutschen Behörden eine so nachhaltige Unterstützung erhalten wie das Jugendwandern. Man sieht in ihm ein Mittel, die städtische Jugend wieder mit der Natur in Berührung zu bringen, den Sinn für Einfachheit und Schlichtheit zu wecken und Liebe zur Heimat in die Herzen zu pflanzen, ganz abgesehen von dem gesundheitlichen Wert. Darum erhalten die jugendlichen Wanderer ermäßigte Preise auf den Eisenbahnen. Einige Tausend Jugendherbergen sind aus Staats- und Privatmitteln eingerichtet worden, in denen die Mitglieder der Jugendverbände

für wenige Pfennige übernachten können. In allen Schulen gibt es monatliche Wandertage, an denen die Lehrer mit ihren Schülern Wanderungen unternehmen. Für die Kinder, deren Eltern ihnen Vorteile eines Landaufenthalts nicht gewähren können, sind auf den Truppenübungsplätzen Sommerlager eingerichtet worden.

Die vom Wandervogel zu neuem Leben erweckten Volkalieder gewinnen immer mehr Freunde. An vielen Orten entstehen „Singgemeinden“ und in manchen Städten hält man „Feierabendsingen“ ab. In den Schulen übt man die alten Reigentänze, und auf den von Jugendverbänden veranstalteten Volksfesten führt man Fastnachts- und Märchenspiele auf. In manchen Kirchen gibt es auch wieder Krippen- und Osterspiele.

Durch die Jugendbewegung ist viel gute Literatur in weite Kreise des Volkes getragen worden, und das Schundbuch ist von keiner Seite so energisch bekämpft worden als von der Jugend selbst. Die von den Wandervogelverbänden zuerst eingerichteten „Dürerhäuser“ haben bedeutenden Einfluß auf die Geschmacksbildung gewonnen. Die von ihnen vertriebenen Schmucksachen, Vasen, Bilder, Bücher u. dergl. haben bei vielen Leuten erst den Sinn für edle Formen und wertvolle Arbeiten geweckt.

Die Jugendverbände haben bewiesen, daß sie nicht nur schwärmen, sondern auch praktische Arbeit leisten können. So haben sie aus eigenen Kräften und Mitteln, indem ihre Mitglieder entweder Arbeit geleistet oder den Erlös einer Arbeitswoche gestiftet haben, Burgen aufgebaut, die als Unterkünfte für große Tagungen dienen, auf denen sie sich Mut und Begeisterung für die Vertretung ihrer Ideale im Leben des Alltags holen. Genannt seien nur die Burgen Ludwigstein an der Werra, Rotenfels am Main und Normannenstein.

Heute zählen die Verbände, die sich zur Jugendbewegung rechnen, mehr als 3 Mill. Mitglieder. Haben sie auch nicht den Einfluß, das gesamte Leben der Nation umzugestalten, so stellen ihre Bestrebungen doch den Anfang einer Aufwärtsentwicklung dar.

On Special Vocabularies.

By EDWIN H. ZEYDEL, *University of Cincinnati*

I do not believe that I am overstating the case when I say that every one who has ever had a hand in preparing a school edition of a foreign language text recalls with horror the amount of energy, time and patience which he consumed in making the vocabulary. And those of us who are guilty of two, three or four such text-books think with doubly, triply or quadruply intensified dismay of the drudgery to which they were subjected while thumbing the index cards or the leaves of

ponderous note-books. (Surely Mephisto must have had the modern professorial makers of vocabularies in mind when he said

Im ganzen — haltet euch an Worte!

Nor is there any redeeming feature. No experienced vocabulary-maker can ever explain of his labors in the words of Vergil

forsan et haec olim meminisse juvabit.)

Yet it is not my purpose in this article to recount the tribulations of those who compile text-book vocabularies, though that too is an integral part of the subject. My aim is more concrete, namely to consider once more the question whether we have not gone too far in the matter of vocabularies and whether there may not be some way out which is just as good or even better.

Let it be said at the outset that I do not favor the abolition of vocabularies in beginners' books and elementary texts intended for the first year of college and the first two years of high school. I feel that in these works the bilingual vocabulary is not only a useful and wise expedient but also the best known means of presenting the necessary vocables. The direct method has not succeeded in doing away with it; moreover the vocabulary which explains only in the foreign language is not practicable (and when intended for adolescent or adult users has all the arguments of educational psychology against it.)

I do feel however, that after the first stages of language study have been passed, the special vocabulary might well be dispensed with. Our second-year and higher courses, if they fulfill their purpose, should above all act as an inspiration to the student to continue his reading in the foreign language after discontinuing formal courses. By the special vocabulary we are merely hindering him in acquiring the power to do so, for this power implies the habit of using not a large, ponderous dictionary, such as the unabridged Muret-Sanders, but certainly a small yet useful volume such as the Heath dictionary or the even less cumbersome Langenscheidt *Taschenwörterbuch* compiled by Hermann Lindemann.

In the so-called scientific reading courses this need seems to me even more patent. A student preparing for a medical career must be able to use a German-English medical dictionary if his German medical readings are to avail him anything in later life. He will want to peruse articles and consult books in German. But if trained only to consult the special vocabulary of the particular text which he used at college in second-year "Scientific German", he later finds it a serious, discouraging hardship to be deprived suddenly of this crutch and to have to resort to the medical dictionaries, with the comparative merits of which his professor, bent upon covering so many hundred pages of text during the year, may not even have taken the trouble to

familiarize him. I would go as far as to say that the value of such bibliographical help, in the kind of course referred to, easily outweighs fifty extra pages of reading. Few students of "Scientific German" take a third year of German. Is it not unfair to them to teach them to walk only with the aid of a crutch and then to expect them to learn independent walking by themselves later, when they have little time for ambulatory experiments? It will be argued that the special vocabulary is more compact, less unwieldy and hence saves the user much time. But I answer that it is not our duty to save our students time regardless of other factors. Our duty is rather to prepare them for life, and in a "Scientific German" course this means preparation for reading whatever technical German they may want to read in their professional life. The best way to accomplishing this end, I am convinced, is to observe in the classroom, as nearly as possible, the conditions which will confront the student later. These conditions include a text without a vocabulary; they include also a dictionary and plenty of practise in using it. Notes, explanations of terms not found in the dictionaries, grammatical help, and etymological digressions, on the other hand, I would deem essential to the course. They form a part of the necessary instruction. They are not crutches so long as they tend to increase the student's linguistic or interpretative power. They enlarge knowledge and capacity, or they serve, as does also the professor, in the place of the expert adviser whom the practicing physician or medical investigator consults for help. The special vocabulary, however, is merely a delusion. It must give way sooner or later, in the career of him who would read technical German, to the inevitable dictionary. The sooner it does so, the better.

Returning now to the student who takes the foreign language primarily for cultural reasons or because he desires a "reading knowledge" of the ordinary literary idiom, we find a similar situation. If he is worthy of serious attention, he will be interested in the language, even if he drops it after the third or fourth semester, and he will wish to continue reading it long after his formal schooling is completed. We will aid him in this desire by accustoming him now to the conditions which will confront him later. Like the student of technical German, he should have all the legitimate help which can be given — an inspiring, sympathetic teacher, notes tending to improve his cultural background and to assist him in interpretation, even idiomatic renderings of puzzling phrases or clauses, grammatical help and the like. These are assets which he may expect to find in school or at college. But in place of the special vocabulary I would put in his hands a small but good dictionary such as he will have to use later if he is to do what we expect and hope of him. If the burden of its use should at first prove too much, I would prefer having the teacher help him

with the preparation of the initial lessons, by teaching in advance of each lesson a part of the new vocabulary occurring therein. Even this seems to me infinitely better than a special vocabulary and would anyway not have to be done very long.

It is interesting to observe the policy of publishers with regard to our question. Hardly one of them would to-day venture to publish a third or fourth semester text without a vocabulary. A few have made illuminating experiments. Some years ago, for instance, an edition of Schiller's *Wilhelm Tell* was published in two forms, one with a vocabulary and the other without. The notes, it was explained in the preface, provided amply for every lexical difficulty which could not be solved by a small dictionary. And yet, I am informed, the edition without the vocabulary has only a minimal sale while the other enjoys popularity. In other words, teachers shy at the very thing they should greet as a sensible innovation. Even in the case of more advanced texts there is uncertainty on the part of publishers as to what course to pursue. Thus one firm has an edition of Kleist's *Prinz von Homburg* with a vocabulary but an edition of Grillparzer's *Sappho* without such help.

In a recent anthology of German lyrics and ballads, published in this country and not too difficult for the second year at college, the idea of omitting the vocabulary and of referring the user instead to a small dictionary and to the notes, which deliberately take into account all terms not found in such a dictionary, has been revived. It is my sincere hope that the plan will find favor.

To be sure, we teachers must agree on certain points before the scheme can be carried out on a large scale. We must first of all endorse it by at least a majority decision. That would encourage our publishers. Then we must agree on some good small dictionary, or if this is impossible, on two or at most three such works, one of which we would be willing to require of our students. If the available dictionaries should all be found inadequate for the purpose, a new one, a Collegiate (or Academic) German Dictionary, or whatever the title might be, should be compiled cooperatively with capable editorship and uniform practise. It would not have to exceed six hundred pages of a small handy format and should be done on durable paper, in a strong binding and in clear, large type. The next step would be that every future editor of a text intended for the second year or later would gladly renounce the task of making a new special vocabulary for his particular text and would devote notes to unusual terms not covered by the dictionary. The publishers would acquiesce only too gladly, for the most expensive part of text-book composition would thus be eliminated. As a matter of course the books would become less expensive. And finally the diligent student, who keeps his books, would have at the

end of the course not half a dozen special vocabularies in the back of as many texts, but rather a well-thumbed dictionary to which he has become accustomed and which he may use with profit for the rest of his days.

Berichte und Notizen.

I. Eine Studienfahrt nach Deutschland.

Deutschlehrer seien auf die Studienfahrt amerikanischer Germanisten und deren Freunde aufmerksam gemacht, die im Sommer 1928 nach den deutsch-sprechenden Ländern Europas stattfinden soll. Es ist dies das erste größere Unternehmen solcher Art und solchen Stiles nach dem Kriege. Der Plan hat bisher auf beiden Seiten des Ozeans die wohlwollende Zustimmung gefunden, ohne die ein Gelingen nicht möglich ist, und ist von langer Hand sorgfältig vorbereitet worden. Sie steht dieserseits unter dem Protektorat des „Institute of International Education“ in New York sowie der „Extension Division“ der Universität von Wisconsin. Den Vorsitz des Nationalen beratenden Ausschusses haben die Professoren Kuno Francke, Harvard Universität, und Adolf Busse, Hunter College, New York, inne. Dem Ausführenden Ausschuss gehören Professor C. M. Purin, Universität von Wisconsin, Extension Division, Milwaukee, als Vorsitzender, und Dr. J. A. von Bradish, College of the City of New York, als Geschäftsführer an. In Europa wird die Reise unterstützt bzw. vorbereitet in Berlin durch die Carl Schurz Vereinigung, das Amerika-Institut, das Deutsche Institut für Ausländer an der Universität Berlin und das Zentral-Institut für Erziehung und Unterricht, in München durch die Deutsche Akademie, in Wien durch das Amerika-Institut und schließlich in der Schweiz durch das Direktorat für Erziehungswesen im Kanton Zürich.

Da sich die Studienfahrt zum Ziel gesetzt hat, in das deutsche Geistes- und Kulturleben der Gegenwart einzuführen und zwar durch persönliche Berührung mit ihren Trägern, wird die ganze Reise unter der Führung hervorragender Sachverständiger stehen. Schon auf dem Schiff, das vom Norddeutschen Lloyd eigens für diesen Zweck zur Verfügung gestellt wird, und dessen Gesellschaftsräume und Decks allen Reisemitgliedern gleichermaßen offen stehen sollen, sind Vorträge zur Einführung in das bevorstehende Programm geplant. In Deutschland, Österreich und der Schweiz werden dann die wichtigsten Stätten von kultureller und historischer Bedeutung oder auch von besonderer Naturschönheit besucht. Um möglichst auf die individuellen Interessen der Teilnehmer Rücksicht zu nehmen und eine Ueberfütterung zu vermeiden, ist eine Gruppeneinteilung für die Reisegesellschaft vorgesehen, und zwar eine Gruppe mit vorwiegend literarischen und wissenschaftlichen Interessen, eine andere mit pädagogischem und schließlich die dritte mit überwiegendem Interesse an allgemeinen Kulturfragen. Der Reiseplan ist kurz folgender: Bremen, Hildesheim, Goslar, Potsdam-Sanssouci, Berlin, Dresden, Leipzig, Weimar, Eisenach, Rothenburg o. T., Nürnberg, Wien (Dampferfahrt von Linz auf der Donau), bayrische Alpen und München, Zürich, Vierwaldstätter See, Freiburg und Schwarzwald, Heidelberg, Frankfurt am Main, Rheinfahrt nach Köln, von da zurück nach Bremen oder über Paris und Versailles nach Cherbourg. In den großen Städten sind für vormittags Vorträge führender deutscher Persönlichkeiten vorgesehen, von Männern und Frauen, die für das heutige gesellschaftliche und geistige Leben Deutschlands von Bedeutung sind. Andere werden als Ehrengäste zugegen sein. Welche Namen soll man aus der großen Zahl der Redner und Gäste herausgreifen? Welche auch nur zuerst nennen? Da

gibt es Wissenschaftler und Philosophen, Politiker und Pädagogen, Künstler und Schriftsteller. Um nur einige, ganz wenige Namen hier anzuführen seien genannt als Frauen Gertrud Bäumer, Ricarda Huch und Elisabeth Förster-Nietzsche, die Schwester des Philosophen. Von den Schriftstellern seien in buntem Durcheinander die Namen Hugo von Hofmannsthal und Wilhelm von Scholz, Thomas Mann und Frank Thieß, Stefan Zweig und Franz Werfel, Anton Wildgans, Hermann Sudermann und Arthur Schnitzler herausgegriffen. Die Psychologen Wolfgang Köhler und Alfred Adler, die über ihre Theorien sprechen werden, sind auch hier diesseits des Ozeans wohlbekannt, ebenso wie die Pädagogen Max Walter und Georg Kerschensteiner. Als weitere Redner sind, um nur einige zu nennen, noch vorgemerkt Julius Petersen, Fritz Strich, Heinrich Wölfflin, Hermann Aug. Korff, Hans Driesch, Hermann Oncken, Oswald Spengler, Eduard Spranger, Max Scheler, Werner Sombart und Hans Delbrück. Wie viele dieser nur ganz wenigen und doch vielleicht hier bekanntesten Namen klingen uns noch fremd und sind doch drüben wichtig und führend. Nur durch die Abgeschlossenheit und Abgetrenntheit der beiden Länder während der letzten zehn Jahren konnten sie uns unbekannt bleiben. Und nun können wir sie mitten in ihrem Wirken als Menschen von Fleisch und Blut kennen lernen und einen persönlichen Eindruck von ihnen gewinnen!

Auch einige Städte und Gruppen planen für die amerikanischen Gäste Sondervorführungen, so Nürnberg ein Hans Sachs Spiel, bei dem die mittelalterlichen Häuser der Stadt selbst als Kulissen dienen werden. So wird Rothenburg einen „Schäffertanz“ bieten, und so haben sich einige Spiel-, Tanz- und Singscharen der Fichte-Gesellschaft bereit erklärt, einmal zu zeigen, wie die heutige deutsche Jugend lebt und was sie liebt. In eine ganz andere Welt wird man dann versetzt sein, wenn man im Palais des Aussenministers Stresemann bei seiner Gattin zu Gast ist oder bei Dr. Hainisch, dem Präsidenten der Österreichischen Republik den Thee einnimmt. Wieder anders wird's sein bei einem „Wiener Prater Abend“ oder einem von der Stadt München geplanten „Münchener Künstlerabend“. Und all' diese Kontraste sind charakteristische Ausdrucksformen deutschen Lebens. Welch' eine erstaunliche Fülle und Reichhaltigkeit werden wir finden! Und diejenigen, die die deutschen Länder nur vor dem Kriege kennen gelernt haben oder gar nur meist mehr oder weniger veralteten Büchern, werden überrascht darüber sein, wie die deutsche Welt dort drüben trotz der vielen alten Traditionen und der schweren letzten Jahre ein neues und junges Gesicht bekommen hat. Darum auf! Buchen wir für die Studienfahrt 1928! Die besten Plätze auf dem Schiff erhalten diejenigen, die sich zuerst einschreiben! Die offizielle Reise findet statt vom 30. Juni ab New York bis zum 5. September dahin zurück, doch haben die Teilnehmer das Recht, ohne Preiserhöhung auch einen späteren Dampfer zu benutzen. Die Kosten sind außerordentlich gering, da sich der Preis für die ganze Reise nur auf \$555.- in Touristen-Klasse und auf \$655.- Kabinen-Klasse stellen wird. Anmeldungen sind zu richten an „the European Tour of American Teachers of German“, College of the City of New York, Box 24, New York, N. D.“ Von dort werden auf Wunsch gern ausführliche Prospekte versandt.

MARTHA SCHREIBER,

*Assistant Secretary to the European Tour of
American College and High School Teachers of
German, University of Wisconsin, Wis.*

II. Korrespondenzen.

BUFFALO.

Die geplante *nationale Vereinigung deutscher Lehrer*—die sogenannte *American Association of Teachers of German*—hat in Buffalo und dem westlichen New York festen Fuß gefaßt. Zur Organisationsversammlung, die anfangs Mai des verstrichenen Jahres in der hiesigen Hutchinson-Central High School stattfand, hatten gegen 35 Vertreter des deutschen Faches ihre Mitgliedskarten 'eingeschickt und waren größtenteils persönlich in der Versammlung zugegen. Höchst erfreulich war, daß fast die Hälfte dieser Mitglieder an Schulen unterrichteten in umliegenden Städten und Städtchen, welche während des Krieges das Deutsche vom Lehrplan hatten fallen lassen.

Auf dem Vortragsprogramm standen folgende Vorträge: „Deutscher Klassizismus und Moderne Erziehung“ von Prof. Ewald Eiserhardt von der Rochester Universität; „The Cultural Background in Modern Language Teaching“ von Prof. C. Schamroth von der Universität Buffalo und „Our New Obligations and Privileges“ von Prof. Theodore B. Hewitt von derselben Universität, Leiter der deutschen Abteilung.

Die Buffaloer Lehrer organisierten sich als Western New York Chapter der A. A. T. G.

Die zweite Versammlung des Western Chapters fand am vergangenen 4. November in Buffalo statt, in Verbindung mit der Tagung der Western Zone der New York State Teachers' Association. Prof. Adolf Busse vom Metropolitan Chapter in New York City war auf besondere Einladung erschienen und gab ein übersichtliches Bild der Schritte, die bisher getan waren, um die deutschen Lehrer des ganzen Landes zu einem nationalen Verbands zu vereinen. Er stellte in Aussicht, daß unter Schriftleitung von Professor Bagster-Collins vom Teacher College in New York die Monatsschrift—*The German Journal*—bis Mitte Dezember in ihrer ersten Nummer zum Versand kommen würde.

Die Beamten des Western Chapters wurden auf drei Jahre erwählt—1927-1930. Dieselben sind: Präsident—Prof. John L. Luebben, Masten Park High School; 1. Vize-Präsident—Prof. Ewald Eiserhardt, Rochester Universität; 2. Vize-Präsident—Matthew J. Chemnitz, Bennett High School; 3. Vize-Präsident—Rev. Bernard J. Cohausz, Canisius High School; Sekretär—Fräulein Emilie Mayer, Bennett High School; Schatzmeister—Fräulein Augusta Schultz, Technical High

School; Direktor—Prof. Theodore D. Hewitt, Universität von Buffalo.

Der 150. Jahrestag der Landung des Barons Friedrich Wilhelm von Steuben (2. Dezember 1777) ging auch in Buffalo nicht spurlos vorüber. Eine großartige Feier mit Vorträgen, lebenden Bildern und Gesangsvorträgen fand statt in der großen Elmwood Musikhalle. Der lokale Steubenverein hatte die Feier veranstaltet.

Die Hauptrede hielt Generalanwalt Albert Ottinger vom Staate New York, der in markigen Worten die hohen Verdienste Steubens um die Kontinentalarmee, um die Sache der amerikanischen Revolution hervorhob. George Washington habe keinen zweiten Ratgeber und selbstlosen Freund gehabt wie General Steuben, der so treu, ergeben und uneigennützig sich für die Interessen der dreizehn Staaten und die Sache amerikanischer Freiheit aufgeopfert habe. Dem deutschen Element in den Vereinigten Staaten sollte der Redner auch hohes Lob—zu allen Zeiten in der amerikanischen Geschichte. Er erwähnte, daß es das deutsche Votum gewesen sei, das in kritischer Stunde Abraham Lincoln in den Sattel hob und dessen Wirksamkeit als Präsident möglich machte, sowie dessen politische Maßnahmen unterstützte.

Im Laufe des kommenden Jahres wird eine Delegation deutscher Lehrer und Professoren die Schulen Buffalos und die höheren Bildungsanstalten der Stadt besuchen. Man erwartet sie im Vor Sommer. Unter Anführung von Dr. Franz Hilker von Berlin wird die deutsche Gruppe von hervorragenden Schulmännern auch andere Städte des Landes, darunter Detroit, Boston, Buffalo, Chicago, St. Louis und Nashville besuchen. Die Besuchsreise wird drei Monate dauern. Die Reisegesellschaft wird aus 25 deutschen Erziehern bestehen, die als Gäste des Internationalen Instituts des Teachers' College der Columbia Universität unsere Schulsysteme studieren und besonders Einsicht in die Lehrerbildungsanstalten und deren Probleme nehmen werden.

John L. Luebben.

CHICAGO.

Der Kampf in unserem Schulrat ist wieder heiß entbrannt. Man ist aber schon so daran gewöhnt, daß sich niemand mehr darum kümmert. Diesmal ist *Schulsuperintendent Dr. McAndrews* das Ziel der Übung. Er wurde vom Schulrat (indirekt vom Bürgermeister) aufgefordert, sein Amt niederzulegen, was er verweigert, mit dem Hinweis auf

die Tatsache, daß sein Kontrakt erst im kommenden Februar ablaufen wird. Um ihn aber doch jetzt schon los zu werden, hat man ihn suspendiert, weil er Lehrbücher der Geschichte empfohlen habe, die pro-britische Propaganda enthielten und in denen nicht die Namen fremdgeborener und einheimischer Helden des Befreiungskampfes zu finden waren. Eines dieser von ihm empfohlenen Lehrbücher bezeichnete den kontinentalen Kongreß als eine Horde streitsüchtiger Kleinigkeitskrämer, die ihrem Berufe nach Anwälte und Handwerker waren, die Washington als einen Rebellen bezeichneten. Außer dieser Anklage schweben noch fünfzehn andere gegen ihn.

Während der Woche, in der in allen Gegenden *Steubenfeiern* abgehalten wurden, wurden auch auf Befehl des Schulrates unsere Schulkinder mit dem Leben und Wirken und der Bedeutung Steubens bekannt gemacht, von dem sie bisher nicht ein Wort erfahren hatten.

Ein besonderes für ältere Lehrer gar wichtiges Gesetz hat kürzlich die Illinoiser Legislatur angenommen, respektive ergänzt. Schon seit ein paar Jahren konnte eine Lehrkraft, die das Alter von siebenzig Jahren erreicht hatte, eine Staatspension von \$1500 beanspruchen, wenn sie während fünfundzwanzig Jahren im öffentlichen Schuldienst tätig gewesen war. Jetzt kann sie eine Staatspension schon nach fünfzehn Dienstjahren, im Alter von fünfundsechzig Jahren erhalten und zwar 1000, mit einem Jahr mehr \$1100 und so weiter mit jedem Jahr \$100 mehr, bis die Steigerung mit dem siebzigsten Jahr mit \$1500 schließt. Dazu kommt die Pension von \$1000 die von unserem eigenen Pensionsfonds, in den wir alle einbezahlt haben, sodaß alte Lehrer an ihrem Lebensabend keine Not zu leiden brauchen.

Emes.

CINCINNATI.

Als im Herbst 1926 der deutsche Unterricht in unseren Hochschulen wieder aufgenommen wurde—freilich gegen andere Städte sehr verspätet—da meldeten sich sofort ungefähr fünfhundert Schüler zur Beteiligung an diesem Fach. In dem gegenwärtigen Schuljahr hat sich diese Zahl bereits verdoppelt, und sie wird in den nächsten Jahren sicherlich noch mehr anschwellen.

An unserer Universität sind heuer 325 Studierende für das Erlernen der deutschen Sprache eingetragen. Das ist allerdings ein kleiner Prozentsatz bei einer Anzahl von zehntausend Studenten, die in diesem Jahre die Universität hier besuchen. Diese Lehranstalt, worauf un-

sere Stadt mit Recht stolz sein kann, hat in den letzten sieben Jahren einen gewaltigen Zuwachs von Studierenden aufzuweisen, nämlich von 3835 im Jahre 1920 auf 10,000 in diesem Jahre. Leider wird der Rektor dieser Anstalt, Dr. F. C. Hicks, unter dessen Leitung sie so große Fortschritte zu verzeichnen hatte, nächsten Februar sein Amt niederlegen, da er das pensionsberechtigte Alter, das auf 65 Jahre gesetzt ist, erreicht hat. Herr Hicks wird zunächst einen einjährigen Urlaub antreten und dann vom Februar 1929 an als Professor der Volkswirtschaft an der Universität Vorlesungen halten. Herr Herman Schneider, der Leiter der technischen Abteilung der Lehranstalt, wird voraussichtlich das Rektorat unserer Universität übernehmen.

Am 23. November, am Vorabend zum Danksagungstage, feierte unser *Deutscher Literarischer Klub* sein Goldenes Jubiläum mit einem glanzvollen Bankett. Das war eine sehr vornehme und gediegene Affäre, sowohl in kulinarischer Hinsicht als auch in hohen geistigen Genüssen, ernsten und heiteren Inhalten. Dr. H. H. Fick, einer der zwei noch lebenden Gründer des Klubs, hielt die Festrede, wobei er in glänzender Rhetorik das Wirken des Vereins schilderte. Eine künstlerisch ausgestattete Festschrift, enthaltend die Geschichte des Klubs, sowie dichterische Beiträge von Mitgliedern zum Jubeljahr, erhöhte den Wert und die Schönheit der unvergeßlichen Geburtstagsfeier.

E. K.

KALIFORNIEN.

Glückauf den neuen Monatsheften. Es wird wohl viel Zeit und Geduld kosten, einer Zeitschrift für deutschen Unterricht in Amerika das Feld zurückzuerobern, welches ihr vor zwölf oder dreizehn Jahren zu Gebote stand. Besonders hier in Kalifornien geht es langsam mit der Wiedereinführung des deutschen Unterrichts in den höheren Schulen. Die deutschen Departments der Universitäten und Colleges können sich wohl kaum beklagen, weil hier die Professoren der Medizin, Naturwissenschaften, Geschichte und verwandter Fächer die Kenntnis der deutschen Sprache zu höheren Studien empfehlen oder sogar verlangen, außer dem Drang der Studenten, die Sprache um ihrer selbst willen zu studieren. Leider ist dieser Einfluß und dieser Drang noch nicht genügend in die Schulen gedrungen, welche zum Eintritt in die Universitäten vorbereiten, unsere amerikanischen High Schools. Besonders hier

in Kalifornien hat durch lokale Verhältnisse, durch die Nähe der mexikanischen Grenze und durch die rege Tätigkeit der spanischen Lehrer die spanische Sprache so festen Fuß gefaßt, daß der französische und deutsche Unterricht nur schwer dagegen aufkommen kann. Auch hat die spanische Sprache den Ruf, unter den fremden Sprachen am leichtesten zu erlernen zu sein, und dies fällt heutzutage schwer ins Gewicht, da unsere Schüler dem gründlichen Studium irgend eines Faches, und besonders der Sprachen, immermehr abgeneigt zu werden scheinen. Auch kommt hierbei, besonders wenn wir vom Deutschen sprechen, viel auf die Schulleitung an. Hier gibt es immer noch zu viele, die unter dem Gefühle stehen, welches während des Krieges mit allen Mitteln, ehrlichen und unehrlichen, künstlich erzeugt wurde, und deshalb die ihnen unterstehenden Schüler vom deutschen Unterricht fern halten. So ist bis jetzt aus diesen Gründen in zwei der größeren High Schools dieser Stadt der deutsche Unterricht noch nicht wieder eingeführt worden, obgleich in diesen Schulen frühere tüchtige Lehrerinnen der deutschen Sprache angestellt sind, welche diesen Unterricht gern wieder übernehmen würden. — Der Kursus ist bereits seit zwei Jahren wieder eingeführt und ausgelegt worden, es fehlt scheinbar nur am guten Willen seitens der Schüler und der betreffenden Schulleiter. — Hoffen wir, daß diese Verhältnisse sich bald bessern mögen!

Los Angeles, Kalifornien.

Valentin Buchner.

MILWAUKEE.

Wie der vor zehn Jahren durch die Kriegsfurie entfachte Haß gegen alles, was Deutsch ist oder heißt, — wenigstens hier — allmählich schwindet, und das während der damaligen Kriegshysterie zehnfach erhöhte Vorurteil gegen uns langsam wieder einer gesunden, liberalen Würdigung deutscher und deutsch-amerikanischer Errungenschaften Platz macht: davon haben wir in den letzten Wochen sehr erfreulicherweise einige beachtenswerte Beispiele durch öffentliche Veranstaltungen in unserer Stadt erhalten.

Erstens, hatten am 11. November (Waffenstillstandstag) die hiesigen Vereine der American Legion zu ihrer Gesamtfeier im städtischen Auditorium zum erstenmale die Veteranen des Welt-

krieges beider Fronten zur Teilnahme eingeladen. Es sollte ein echtes Verbrüderungsfest sein, bei denen Deutsche, Österreicher, Bulgaren und Türken mit den Alliierten zusammen feierten. Zweitens, kam am 12. Dezember unter den Auspizien der Legionäre und des z. Zt. des Krieges gehässigsten deutschfeindlichen Blattes „der Seetöfel“, Graf Felix v. Luckner, auf seiner Vortragsreise zu uns.

Der 150-jährige Gedenktag der Landung des Barons v. Steuben auf amerikanischem Boden wurde am 2. Dezember auf Anregung des rührigen Steuben-Vereins hieselbst in höchst würdiger Weise gefeiert, u. z. sowohl in allen high schools und höheren Lehranstalten der Stadt als auch durch eine imposante Massenkundgebung im Auditorium-Gebäude. In jeder Mittel- und Hochschule zollte man dem Andenken Steubens den verdienten Tribut. Es wurde auf die für das Revolutionsheer so unentbehrlichen Dienste hingewiesen, die der aufopferungsvolle deutsche Offizier in dem Freiheitskampf den Amerikanern geleistet hat, und somit unter den Tausenden jugendlicher Zuhörer die so nötige Kenntnis der geschichtlichen Wahrheit verbreitet, die von den Schultextbüchern meistens verschwiegen wird.

In der Abendversammlung im Auditorium war neben den von 500 kräftigen Männerstimmen musterhaft und erhebbend vorgetragenen Liedern die Ansprache des früheren Senators Robert L. Owen von Oklahoma die Glanzleistung. In klaren, zündenden Worten besprach er das Thema der Kriegsschuld und erbrachte die in Europa persönlich von ihm gesammelten Belege für die alleinige Verantwortung der Entente Alliierten an dem großen Weltkrieg und sprach, auf Grund seiner Nachforschungen, Deutschland sogar von aller gewollten Schuld am Ausbruch des Krieges frei.

Herzerquickend ist es für alle wahrheits- und gerechtigkeitsliebenden Menschen, daß heute Männer wie Owen, Barnes, u. a. nicht nur frei und offen eingestehen, daß sie von der unheilvollen Wirkung der anti-deutschen Propaganda geheilt worden sind, sondern auch den Mut haben, die volle Wahrheit zu suchen und zu veröffentlichen.

Es liegt nun an uns Deutschamerikanern, wie Ex-Senator Owen betonte, an dem edlen Werke der Verbreitung der Wahrheit wacker mitzuhelfen.

B. C. S.

Bücherbesprechungen.

H. Klinghardt: *Uebungen in deutschem Tonfall*. Für Lehrer und Studierende, auch für Ausländer. Quelle und Meyer, Leipzig 1927. M4.

Der leider inzwischen verstorbene Gelehrte hat uns in diesem Büchlein einen außerordentlich wertvollen Weiser zur Melodie des deutschen Satzes und einen sehr brauchbaren Text für vorgerückte Studenten hinterlassen. Die Einleitung gibt auf 11 Seiten eine knappe Erklärung der typographischen Zeichen, welche in den folgenden Texten dem Leser die nötige Handhabe für eine richtige melodische Satzinterpretation geben sollen. Der erste Text, „Die Tellerhäuser bei Wiesental“, ist erzählend, der zweite, aus Dibelius „England“, diskutierend, der dritte, aus Birkners „Henners wird's schon schaffen“, darstellend. Die melodische Notierung ist durchaus treffend und sicher; nur in den beiden Gedichten am Schlusse, „Heideröselein“ und „Der König in Thule“ habe ich starke Bedenken, z. B. gleich im ersten Verse gegen Hauptton auf „sah“.

Klassen in „Advanced Practice“ möge das Studium dieses Büchleins warm empfohlen sein.

Ernst Feise.

A German-English Dictionary by Hermann C. G. Brandt, Ph. D., Late Professor of German in Hamilton College. G. E. Stechert & Co., New York, 1925.

Das erst im Jahre 1925 erschienene deutsch-englische Wörterbuch sollte eine wertvolle Gabe auf dem Büchertische des Lehrers des Deutschen in Amerika sein. Wir entnehmen aus dem Vorworte, daß das Buch das Produkt einer Arbeit von mehr als zwanzig Jahren ist, und daß es aufgebaut ist auf das eigene Studium der deutschen Literatur im weitesten Maße. Obgleich das Werk bereits 1915 zum Drucke bereit lag, so kam es doch erst im Dezember 1920 in die Presse, und der Verfasser hatte die Gelegenheit, auch die durch den Krieg geschaffenen neuen Ausdrücke dem Wortschatze einzuverleiben.

Wenn wir das Wörterbuch mit dem in Deutschland erschienenen vergleichen, so wird der Sprachwissenschaftler wohl die Gründlichkeit und Ausführlichkeit derselben vermissen. Gerade aber die Kürze und Knappheit, mit der nur das Wesentlichste und Notwendigste gegeben wird, macht das Buch geeignet zum Gebrauch des Schülers des Deutschen, der in den meisten Fällen nicht imstande ist, sich durch die Erklärungen aller idiomatischen Feinheiten hindurchzuar-

beiten. Es werden unter den amerikanischen Sprachlehrern immer mehr Stimmen laut, die gegen die Vokabularien in den einzelnen Textausgaben sprechen und dafür den Schüler an den Gebrauch eines Gesamtwörterbuches gewöhnen wollen. Das vorliegende Werk würde unseres Erachtens vorzüglich für diesen Zweck geeignet sein.

The Rhine. Panoramic Map. With Illustrations and Explanatory Text. Additional Commentary, Questions for Classroom Use, and Vocabulary by A. Kenn-gott. The Bruce Publishing Co., Milwaukee, Wis.

Wohl keinem Teile Deutschlands wird von der amerikanischen Jugend größeres Interesse und das mit Recht entgegengebracht, als dem Rhein und seinen herrlichen Ufern. An der Hand der hier vorliegenden bunten Panorama-Karte werden die Schüler von Köln bis Mainz geführt. Sie verfolgen den Lauf des Flusses und finden dabei Abbildungen der Wahrzeichen von den an seinen Ufern liegenden Städten und Dörfern, sowie der wichtigsten Burgen und Denkmäler. Kurze daneben gedruckte Erklärungen sind so gehalten, daß in dem Schüler der Wunsch nach weiteren Schilderungen erweckt wird. Der Reliefkarte sind noch besondere Kommentare über die bedeutendsten Punkte beigelegt. Ob es ratsam ist, die Fragen, die an die auf der Karte selbst angegebenen und dieser beigelegten Erklärungen angeschlossen sind, im Unterricht zu benutzen, erscheint mir fraglich. Ich fürchte, daß dadurch viel von der Ursprünglichkeit des Eindrucks, den sonst das Bild und seine Erklärungen auf den Schüler macht, und der wohl auch noch durch das Wort des Lehrers vertieft werden könnte, verloren gehen würde. Manchmal ist allzu methodische Gründlichkeit vom Übel. Für den Unterricht und zu seiner Belebung aber ist das Bild warm zu empfehlen.

Der kleine Brockhaus. Handbuch des Wissens in einem Band. Mit über 6000 Abbildungen und Karten im Text und auf 89 einfarbigen und bunten Tafel- und Kartenseiten, sowie 37 Übersichten und Zeittafeln. F. A. Brockhaus, Leipzig, 1927.

Schon in den Jahrbüchern der früheren „Monatshefte“ nahmen wir verschiedentlich Gelegenheit auf die ein-

zelenen Lieferungen des „kleinen Brockhaus“ hinzuweisen. Nunmehr liegt das Lexikon vollendet vor uns. Es präsentiert sich in schmuckem Gewande. Sein Inhalt ist unendlich reichhaltig und deckt wohl alle Gebiete des menschlichen Wissens und Könnens. Die Erklärungen sind kurz und knapp gehalten, ohne daß darüber das Wesentliche je außer Acht gelassen ist. Was das Werk für den Deutschen im Auslande, wie auch für den Lehrer des Deutschen besonders wertvoll macht, sind die Aussprache- und Betonungsbezeichnungen der einzelnen Wörter, die überall da gegeben sind, wo ein Zweifel in der Aussprache bestehen könnte. Die Ausstattung ist gediegen und geschmackvoll und der Druck übersichtlich, so daß der Sucher sich leicht zurechtfinden wird. Das Kartenmaterial und die sonstigen Abbildungen tragen erheblich zum Werte des Werkes bei. Der Name Brockhaus ist seit Menschen- gedenken so wohlbekannt, daß dieser Hinweis auf das neue Unternehmen genügen wird, um ihm auch auf dieser Seite des Ozeans eine Schar von Freunden zu werben.

M. G.

Jugendspiele

Georg Türk: *Zwei Spiele vom wahren und falschen Reichtum; Salomo; Wanderer, Tod und Teufel. Ebenda.* Geht auf rein kirchlich-moralische Wirkung aus.

Georg Türk: *‘Nichts Lieblicheres auf Erden’, Ein Spiel von Martin Luther und Katharina von Bora. Ebenda.* *‘. . . sondern ganz allgemein dem Lob und Preis des rechten christlichen Hausstandes dienen will.’* Soweit evangelisch, die katholischen Gegenstücke dazu:

M. Erhardine Schlund. I. B. M. V.Z *Freude und Dank. Mädchenspiele. Dr. Franz A. Pfeiffer Verlag. München.*

Höflings Kinderbühne. München, Valentin Höfling. Eine Sammlung leicht aufführbarer Theaterstücke für Kinder, hunderte für jede Gelegenheit, Schulentlassung, Erstkommunion, Märchenabend, etc. Herzig! Huch, Kinder, wie süß!

Hans Kadens *Märchen und Liederspiele: 1. Die Stadt ohne Sonne; 2. Der Schatzgräber; 3. Rübezahl; 4. Die sieben Schwaben; 5. Das Märlein vom tapfern Schneiderlein. Kurt Loele, Leipzig.* Kaden hat die Gabe frischer und

humorvoller Darstellung; freilich gehen ihm oft zu viele Motive durcheinander, zu viele Volkalieder sollen hereingebracht werden. Eine Vereinfachung würde die Spiele übersichtlicher machen und kann z. T. durch Streichen erreicht werden.

Lornsen, Hans: *Der Bärenhäuter, Märchenspiel in 8 Bildern. G. Westermann, Braunschweig.*

Nach dem Grimmschen Märchen gearbeitet, frisch, mit viel Leben auf der Bühne und einer Menge Statisten; warme Menschlichkeit durchschimmernd.

Fritz Weber: *Märchenspiel-Feierstunden (1. König Drosselbart; 2. Frau Holle; 3. Der arme und der Reiche und Rotkäppchen; 4. Die Gäsemagd; 5. Prinzess Thusi.) A. W. Zickfeld, Osterwieck am Harz.*

Schlecht und recht dramatisierte Märchen.

Blachetta, Walther: *Das einfältige Brüderlein, ein Spiel nach einem ober-schlesischen Märchen. Bühnenvolk-bundverlag, Berlin S. W.*

Die Zaubergeige, ein Spiel nach dem Grimmschen Märchen ‘Der Jude im Dorn’. ebenda.

Das verwunschene Schloß, ein lustiges Märchenspiel. ebenda.

Pechvogel und Glückskind, ein Spiel nach dem Volkmann-Leanderschen Märchen. Ebenda.

Der Schweinehirt, ein Spiel nach dem gleichnamigen, Andersenschen Märchen. ebenda.

Des Kaisers neue Kleider, ein Spiel nach dem gleichnamigen Andersenschen Märchen. ebenda.

Die Bläcettaschen Spiele sind alle außerordentlich einfach und daher für jüngere Kinder besonders geeignet. Sie wirken vielleicht beim Lesen sogar ein wenig zu simpel, sind indessen ganz auf Handlung eingestellt und auf mimische Darstellung, die besonders bei ‘Zaubergeige,’ ‘Des Kaisers neue Kleider’ und ‘Schweinehirt’ den eigentlichen und starken Reiz der Stücke bilden.

Karl Hahn: *Der Kindersprechchor. A. W. Zickfeldt Verlag, Osterwieck a. Harz.*

Ein interessanter Versuch, Gedichte von Einzelstimmen, Teilchören und Gesamtchor sprechen zu lassen, der wohl der Nachahmung in High School und Collegeklassen wert wäre.

—Ernst Feise.